

# Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos\*

---

## *Learning and teaching about the past: three to eight year olds*

Hilary Cooper\*\*

### RESUMO

Este trabalho tece considerações sobre como podemos ajudar crianças pequenas a se relacionarem com o passado por meios que reflitam uma genuína investigação histórica. Define os processos chaves do pensamento histórico em qualquer nível, tais como: a discussão de causas e efeitos das mudanças ao longo do tempo; a realização de inferências a partir de fontes históricas para construir justificativas sobre o passado, utilizando-se vocabulário especializado e compreendendo porque as justificativas históricas podem diferir, mas serem igualmente válidas. Considera formas nas quais as teorias construtivistas de aprendizagem de Piaget, Vigotsky, Bruner, e pesquisas baseadas nos trabalhos destes autores, podem ser aplicadas à História, desde a mais tenra infância, e em formas crescentes de complexidade. Discute a importância de aprender História como uma dimensão dos anos iniciais da educação, de maneira que possua múltiplas perspectivas e seja significativa para as crianças; que permita que as crianças formulem hipóteses, avaliem, sustentem idéias com argumentos, ouçam os outros e reconheçam que, às vezes, não há respostas certas. Sugere contextos familiares nos quais as crianças possam iniciar a discussão de causas e efeitos de mudanças ao longo do tempo, fazer inferências sobre uma variedade de fontes históricas, bem como construir e comparar interpretações sobre o passado, compreendendo o motivo pelo qual elas podem variar. Discute que o aprendizado sobre o passado é parte integrante do desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

\* Texto traduzido do original “Learning and Teaching about the Past: three to eight year olds” por Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt, Luciana Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia.

\*\* Professora de História e Pedagogia. St. Martin’s College, Lancaster, England. E.mail: hilary.cooper@btopenworld.com

O trabalho é concluído com trechos de diálogos que ilustram a progressão do raciocínio das crianças sobre o passado.

*Palavras-chave:* Ensino de História; Educação Histórica; Construtivismo

## ABSTRACT

This paper considers how we can help young children to engage with the past, in ways which reflect genuine historical enquiry. It defines the key process of historical thinking, at any level as: discussing the causes and effects of changes over time; making inferences from historical sources in order to construct accounts of the past using specialized vocabulary, and understanding why-historical accounts may differ but be equally valid. The paper then considers ways in which the constructivist learning theories of Piaget, Vygotsky, Bruner, and subsequent research based on their work, can be applied to history, from children's earliest years, and in increasingly complex ways. It argues the importance of learning history as a dimension of early years education in ways which are meaningful to children and multi perspectival; which allow them to hypothesise, evaluate, support ideas with arguments, listen to others and recognize that sometimes there is no right answer. It then suggests many familiar contexts in which young children can begin to discuss the causes and effects of changes over time, make inferences about a variety of historical sources and construct, compare interpretations of the past and understand why they may vary. It is argued that learning about the past is an integral part of social, emotional, as well as cognitive development. The paper concludes with extracts from dialogue which illustrate progression in children's reasoning about the past.

*Key-words:* Teaching History; Historical Education; Constructivist.

## História e Identidade

“O presente é onde nós nos perdemos se esquecemos  
nosso próprio passado e não tivermos a visão do futuro”.

(*Ayi Kwei Armah*, 1989)

Parece que há perigos numa aproximação didática para ensinar História, como Stobart (1996) apontou:

Identidade é um conceito complexo que envolve: língua, religião, memória compartilhada e um senso de identidade – às vezes de ressentimento e injustiça históricos. É rica em simbolismos: heróis, batalhas ganhas e perdidas, hinos nacionais, músicas, poesia, memórias e nomes de ruas.

Além disso, segundo Bruner (1996, p. 41),

não é fácil, embora suas intenções sejam multiculturais, ajudar uma criança de 10 anos a criar uma história<sup>1</sup>, que a inclua num outro mundo para o qual sua família e vizinhança tenham sido transportados.

Ainda existem muitas razões pelas quais a educação infantil, desde os anos iniciais, deva incluir uma dimensão do passado. Uma pesquisa realizada em cinco países europeus sobre o que crianças de 6 a 10 anos conheciam sobre o passado, antes da educação formal dos 11 anos, apontou que todas elas tinham uma considerável quantidade de conhecimentos fragmentados, que aumentava com a idade. Entretanto, como este conhecimento não era mediado pela escola, as crianças possuíam uma compreensão incompleta e, em alguns casos, eram preconceituosas, como indicam algumas respostas de crianças de 6 anos: “Nós queremos entender porque nós não entendemos”; “Minha avó conta histórias somente sobre tempos felizes”; “Houve uma grande guerra, eu vi os buracos das balas na parede”. Von Borries (1997) observou que, quando as crianças europeias, em seus estudos, iniciam a História formal na escola secundária, já possuem visões estereotipadas e não acham História fundamental em suas vidas.

### **Podemos ajudar as crianças a se engajarem no processo de investigação histórica?**

Se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo,

<sup>1</sup> N.T.: Utilizou-se a forma “histórias” correspondendo ao termo inglês *story* usado pela autora.

que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma “aprendizagem ativa” e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa. Um exemplo impressionante desse processo é o projeto *Recriando Histórias de Campina Grande do Sul*, no qual crianças reuniram uma variedade de fontes sobre histórias de sua própria cidade e as selecionaram, interpretaram e compararam para a publicação de um livro (SCHMIDT e BRAGA GARCIA, 2003). Essa abordagem é feita academicamente, definindo, em primeiro lugar, os processos de pensamento que estão no centro da investigação histórica de historiadores acadêmicos, e depois, a relação disso com as teorias sobre como as crianças aprendem, para ajudá-las a se engajarem no processo, em todos os níveis de sua educação.

## **Interesse internacional no “aprendizado ativo” em História**

Essa é atualmente uma questão de interesse internacional considerável, pois os países tentam achar formas de ensinar sobre o passado que evitem uma perspectiva única, dada. Muitos países da Europa Ocidental têm tradição didática de ensinar História na escola, vendo-a de forma completamente diferente do processo de investigação acadêmica (AUDIGIER et al, 2002).

Quando terminei de apresentar a pesquisa que demonstrava como crianças de oito anos poderiam se engajar na investigação histórica, em Paris (INRP, 1997), a resposta de um participante foi: “Senhora, isto não é possível”. Para se contrapor a tais visões, foi formada a rede “The History Educator’s International Research Network (HEIRNET)”. Trata-se de um fórum no qual educadores de História de todo o mundo compartilham suas pesquisas de forma a envolver crianças para que aprendam sobre o passado de forma ativa, contestando a noção de uma História oficial única. Por exemplo, na conferência inaugural em Ambleside, em 2004, trabalhos consideraram o papel da Educação Histórica na Irlanda do Norte (BARTON e CULLY), apontamentos construtivistas para aprender História, na Turquia (COOPER e DILEK) e desafios do currículo de história na África do Sul (SIEBORGER). Em Londres, em 2005, Isabel Barca e Helena Pinto apresentaram um texto descrevendo como elas andaram com seus

alunos pelas ruas antigas de Guimarães, Portugal; as crianças discutiram, por exemplo, as diferenças entre fotografias de pequenos castelos medievais e a reconstrução imensa, imponente, feita durante o regime anterior, debatendo se isto deveria ter sido feito. Jocelynn Letourneau ficou desapontada ao descobrir que uma exposição num museu no Canadá que contestava suposições sobre a história canadense não foi bem recebida pelos estudantes. Danijela Trskan descreveu oportunidades empolgantes para a Educação Histórica ativa e aberta, atualmente promovida em museus na Eslovênia; e Jon Nichol descreveu o site de Robben Island, que contestava os valores do regime anterior na África do Sul. Esses trabalhos e outros semelhantes podem ser encontrados no *International Journal of History Learning, Teaching and Research*, localizado no site [www.heirnet.org](http://www.heirnet.org).

*a) Definindo o processo de investigação histórica*

O processo de investigação histórica envolve a compreensão de conceitos do tempo: a mensuração do tempo, continuidade e mudança, as causas e efeitos de eventos e de mudanças ao longo do tempo, semelhanças e diferenças entre períodos. Isso significa encontrar o passado a partir de fontes, os traços do passado que permanecem, sejam escritos, visuais ou orais. Fontes foram criadas com propósitos diferentes e, portanto, possuem diferentes níveis de validade; freqüentemente são incompletas. Por isso, historiadores fazem inferências sobre fontes, no sentido de saber como foram feitas, usadas e o que podem ter significado para as pessoas que as produziram e as utilizaram. (COLLINGWOOD, 1939). Devido ao fato das evidências serem freqüentemente incompletas, as inferências dos historiadores podem ser igualmente válidas, mas diferentes. Os historiadores também são influenciados por valores dominantes do tempo em que vivem, e pela evidência disponível em um determinado tempo. E, ainda, os historiadores selecionam e combinam fontes para criar fatos sobre o passado mas suas interpretações podem variar tanto pelas razões citadas anteriormente, como porque eles possuem diferentes interesses e perspectivas em política, etnicidade e gênero. A História é um processo dinâmico. Finalmente, a investigação histórica envolve vocabulário especializado, por exemplo, palavras que não são mais usadas ou cujo significado tenha mudado, ou palavras inventadas por historiadores para descrever períodos ou movimentos.

*b) Aprendendo teorias aplicadas ao processo de investigação histórica*

Existem aspectos chave sobre a teoria do aprendizado construtivista que podem ser aplicados ao aprendizado da História. Segundo Piaget, o desenvolvimento do raciocínio se processa a partir de tentativas-e-erros intuitivas, por meio de habilidades de produzir uma premissa racional e sustentá-la com um argumento, em direção à habilidade, no nível formal, de considerar todas as variáveis em um argumento. Isso sugere que as crianças podem ser capazes de desenvolver argumentos sobre fontes históricas, se as ensinarmos como fazê-lo. As áreas mais relevantes do trabalho de Piaget são aquelas sobre probabilidade, linguagem e raciocínio. Seu trabalho sobre probabilidade (1951) sugere que primeiro as crianças não fazem distinção entre chances e não chances, mas num nível concreto tornam-se crescentemente conscientes sobre o que sabem e o que podem adivinhar, até que sejam capazes de estabelecer uma ponte segura entre o que é certo e o que é provável. Piaget (1926) delineou o desenvolvimento do uso de conjunções pelas crianças (desde, porque, portanto) para demonstrar uma argumentação e sua habilidade em usar “porque” para explicar um argumento (1928).

O trabalho de Vigotsky sobre o conceito de desenvolvimento (1962) – bem como pesquisas subseqüentes relacionadas – demonstrou que novos conceitos são aprendidos por julgamento e erro durante discussão, na qual o professor encoraja o uso do porque, explica novos conceitos, fornece mais informações e faz correções.

Bruner (1963) demonstrou princípios sobre os quais a disciplina deve ser estruturada para que os processos de pensamento e o que está no centro dele (os conceitos, questões e métodos de respostas) possam ser provocados desde o início, na sua forma mais simples.

## **Traduzindo teoria em prática**

Apesar dos elementos da investigação histórica – conceito de tempo, produção de inferência a partir de fontes e criação de fatos sobre o passado

– serem inseparáveis, vamos considerá-los separadamente, no contexto do trabalho com crianças.

*a) Nós começamos com a discussão sobre o tempo*

*- Tempo e mudança nas vidas das próprias crianças:*

“Conversa sobre o Tempo” é integrante das tradicionais Práticas nos Anos Iniciais. Um bom começo pode ser feito ao olhar sobre o tempo e mudanças nas vidas das crianças. Os adultos que trabalham com crianças sempre as ajudam a explorarem o passado e a passagem do tempo, apesar de poderem não chamar isto de História. Conversamos com crianças sobre mudanças em suas próprias vidas e na vida de suas famílias, por que as coisas mudam e têm suas implicações, tais como uma mudança de casa e um novo bebê. Ajudamos as crianças a nos contarem sobre eventos em suas vidas, seqüenciá-los e explicá-los. Falamos sobre formas nas quais o passado era diferente, tais como: quando você era bebê, quando a vovó era pequena. Ajudamos a medir a passagem do tempo: o aniversário, as estações do ano, meses, semanas, dias. A linguagem do tempo é integrante de tais conversas: antes, depois; então, agora; ontem, amanhã, próxima semana. As histórias das próprias crianças podem se estender para saber mais sobre os avós e bisavós.

*- Tempo e mudança nas histórias*

Todo mundo ama uma história<sup>2</sup> e as histórias sempre estão no centro da educação dos anos iniciais. De fato, Bage (2003) sugere que todo o currículo deve ser organizado ao redor de histórias. As crianças podem relacionar suas próprias experiências de tempo com histórias em livros de gravuras sobre outras crianças e famílias. Também podem relacionar histórias de ficção sobre crescimento e mudanças. As biografias pessoais das crianças e das pessoas que elas conhecem podem ser usadas como ponto de partida para explorar o passado por meio de sua experiência direta.

*- Histórias sobre o passado mais distante*

As histórias dizem respeito, inevitavelmente, a eventos seqüenciais ao longo do tempo, a discussões de causas e efeitos dos eventos e motivos

<sup>2</sup> NT: Embora a autora use, aqui, a palavra *story*, optou-se pelo uso exclusivo da forma “história”.

pelos quais as pessoas se comportam de tal forma: “porque... sim...”. Crianças podem ser cativadas por histórias verdadeiras do passado. Histórias tradicionais – como contos de fadas, mitos e lendas – nos falam sobre pessoas do passado porque derivam da história oral. Dizem-nos como sempre existiram pessoas inteligentes e bobas, boas e más, pobres e ricas, em todas as sociedades. Dizem sobre as formas de vida no passado eram semelhantes às de hoje: pessoas compravam e vendiam coisas, viajavam, celebravam, tinham esperanças, medos e desapontamentos. E vemos como as coisas eram diferentes num mundo de limpa-chaminés, sapateiros, lenhadores, banquetes, castelos e moinhos.

#### *b) Adivinhações sobre fontes*

Procurar conhecer sobre o passado envolve fazer inferências (boas adivinhações) sobre fontes, traços do passado que permaneceram. As fontes podem ser visuais, como as fotografias, pinturas, anúncios. Podem ser músicas – canções, jogos do passado, músicas populares da infância da avó. Organizações voluntárias podem ser contactadas para permitir que as crianças conversem com pessoas mais velhas – fontes orais. Fontes podem ser coisas que foram feitas no passado, desde broches a castelos, encontradas em casa ou em museus. Elas podem ser escritas; para as crianças menores incluem: pulseirinhas do bebê, cartões de aniversário, livros de fotos antigas, nomes em estátuas e memoriais. Um exemplo de pesquisa que investiga crianças de 8 anos e sua habilidade em fazer inferências sobre fontes pode ser encontrado em Cooper (2004 a.).

#### *- Criando significados a partir das fontes:*

Se as fontes devem nos dizer sobre o passado, nós precisamos fazer perguntas sobre do que elas são feitas, quem as fez, por que, como foram usadas e o que significaram para as pessoas que as fizeram e as usaram. Poderá haver outras questões?

Já que as fontes não podem nos fornecer um quadro completo do passado e porque não podemos saber sobre os pensamentos e sentimentos daqueles que as fizeram e as usaram, nossas respostas para essas questões devem ser hipóteses, adivinhações razoáveis, baseadas no que conhecemos sobre a humanidade e os tempos passados. Com a maturidade e maior conhecimento, as adivinhações das crianças tornam-se mais prováveis de serem válidas, de acordo com o que é conhecido e o que parece ser. Mas é



importante iniciar o processo de oferecimento de uma variedade de idéias possíveis desde o começo; empregar a imaginação utilizando o “e se”, que será refinado com a maturidade. Esse é o contexto ideal para aprender a desenvolver um argumento e explicar um ponto de vista (“Eu penso...porque”), aprender a ouvir os pontos de vista dos outros, a aceitar que eles possam ser igualmente válidos (“talvez...” “pode ser...”), e que, freqüentemente, uma questão não tem uma única resposta “certa”. É um contexto no qual todos, incluindo os adultos, podem se engajar num pensamento genuíno compartilhado – e às vezes as sugestões das crianças, que pareciam improváveis, podem ter sido endossadas pelos acadêmicos (as conchas também foram usadas como dinheiro!).

### *c) Seqüenciando fontes*

Os historiadores seqüenciam as fontes para traçar as causas e efeitos de mudanças ao longo do tempo; para entender como e por que os tempos passados eram diferentes e também semelhantes à atualidade. As crianças adoram colocar suas fotos em ordem, colocá-las numa linha do tempo, para explicar a seqüência e comparar sua seqüência com as de seus amigos. Elas podem relacionar as fotografias a artefatos relevantes que permaneceram, como as roupas de bebês, brinquedos velhos, cartões de aniversário, livros e histórias de famílias. Relacionando com a linha do tempo dos adultos, o processo tem extensões e interesses sem fim. Ou as crianças podem seqüenciar fotos, por exemplo, de roupas ou casas, de um período curto ou longo, ou categorizadas por épocas. É fascinante ouvir os raciocínios complexos e surpreendentes das crianças sobre seqüências e categorias, bem como suas respostas aos desafios.

### *d) Ampliando vocabulário*

Discussões sobre mudanças ao longo do tempo ampliam o vocabulário relacionado à temporalidade, e o processo de construir adivinhações razoáveis sobre fontes desenvolve a sintaxe e a linguagem do ponto de vista, da argumentação, da hipótese e da probabilidade: Eu penso, se... então; porque; talvez. Discutir fontes, quer sejam artefatos (colchetes de gancho, castelos, lamparina a óleo), ou documentos escritos, ou fontes orais (histórias escritas há muito tempo, lendas e folclores, ritmos antigos que descrevem atividades familiares no passado), contribui para introduzir palavras que não estão mais em uso: “O moleiro está moendo o milho para

farinha...” “Jack levou a vaca para o mercado...” “Bela Adormecida furou o dedo num fuso”, ou palavras que tiveram seu significado alterado (bola, treinador, mercado). Então, as crianças podem ter uma imagem de um mercado diferente da que tem um adulto, apesar de ambos poderem pensar que estão compartilhando significados: as crianças geralmente aceitam o não familiar sem questionamentos (DONALDSON, 1978). Assim, é importante que os adultos discutam os significados com as crianças, que usem palavras numa variedade de contextos, que apresentem ilustrações visuais para dar oportunidades de as crianças usarem novas palavras em seus próprios contextos. Aprender novos significados é um processo dinâmico e ativo. Seirmos várias fotos de diferentes tipos de castelos, ou moinhos de vento, ou carruagens, podemos trabalhar com as suas características compartilhadas, discutindo quais são os seus significados essenciais. Isso envolve tentativas-e-erro, arriscando usar novas palavras ao recontar histórias e em jogos, vendo qual termo é mais apropriado.

#### *e) Criando fatos do passado*

As histórias que as crianças reconstroem e encenam num jogo podem parecer fantásticas, devido à imaginação, e pouco relacionadas com o que é conhecido, mas o que importa é o processo de considerar como e por que versões diferentes são construídas. Somente em sociedades fechadas há uma “história verdadeira” do passado de um país, e isso é construído politicamente, aberto à manipulação e nega a identidade individual.

##### *- Interpretações e ilustrações:*

Crianças são capazes de comparar ilustrações de artistas sobre histórias do passado. Elas podem diferir por causa do tempo em que foram feitas – uma ilustração num livro infantil antigo e um contemporâneo, por exemplo. Ou ambos podem ser contemporâneos, mas diferem por causa dos estilos pelo qual os artistas expressam diferentes idéias e sentimentos; crianças podem discutir como fazem isso com cor, linha e forma, qual elas preferem e por que. Ou se a história no texto pode contar uma história diferente daquela apresentada pelas gravuras.

##### *- Interpretações e reconstruções da “história viva”:*

Crianças muito novas podem precisar de ajuda para compreender o conceito ou a reconstrução. Um grupo de crianças de jardim de infância

achou fascinante uma reconstrução da vida numa rua do século XIX, mas elas precisavam que a idéia de “vida real” fosse explicada; pensavam que o que viam era “real” e que as pessoas continuavam a viver daquela forma. Crianças mais velhas precisam ser encorajadas a formular questões como: “Como eles sabiam?”, “Existem outros?”, “Como será que era naquela época?”, para se comprometerem com a noção de como a reconstrução é feita e compreenderem que algumas podem ser mais acuradas do que outras.

*- Interpretações e história:*

Existem muitas versões de contos de fada tradicionais, freqüentemente circulando entre culturas. É claro que o rato branco não se torna o cocheiro ou os lobos se vestem como vovozinhas. No entanto, estas histórias são enraizadas na tradição oral. Elas, portanto, introduzem a idéia de que o passado era diferente, e também a idéia de continuidade, isto é, de que algumas coisas não mudam. Elas proporcionam contextos para discutir motivos, causas e efeitos, valores. Já que existem tantas versões, também ajudam as crianças a identificarem as características comuns e a discutir razões para as diferenças: por que os papéis dos gêneros podem estar invertidos nas versões modernas ou por que a história pode ser recontada pela perspectiva do vilão ou ocorrer num contexto contemporâneo? E há evidências de que, ao discutir tais interpretações, as crianças aprendem a diferenciar entre o fato e a ficção.

*- Interpretações e história oral:*

Conversar com mais de um adulto sobre o mesmo aspecto do passado (suas escolas, jogos, comidas, celebrações), proporciona ricas oportunidades para se considerar como e por que seus fatos podem ser diferentes. É por que eles moraram em diferentes partes do país, do mundo, tinham trabalhos diferentes, são de idades diferentes – apesar de terem crianças ou netos da mesma idade – ou têm diferentes origens sociais?

*- Construção de interpretações por meio de jogos:*

Reconstruir histórias através de jogos promove a oportunidade ideal para engajar as crianças no passado e fazê-lo ter sentido. Jogos de imaginação libertam as crianças do constrangimento do ambiente imediato e permitem a elas formar novas aspirações no papel de uma pessoa fictícia. Nos jogos, as crianças se comportam além da sua idade. Os jogos começam com situações próximas da realidade, mas, gradualmente, as crianças se

tornam conscientes do objetivo do jogo e criam situações imaginárias como forma de desenvolver o pensamento abstrato (VYGOTSKY, 1978). Jogos de imaginação permitem que a criança pense de maneira histórica, para considerar cenários de: “e se” e “como se”. Um ponto inicial interessante poderia ser realizar uma peça de fantasia (tradicional), sobre piratas, e propor um desafio, introduzindo a verdadeira história de Grace O'Malley, um pirata real – que era uma mulher. Uma outra forma é desenvolver um museu da turma como ponto central para uma peça.

Meadows e Cashdan (1988, p. 39), Vygotsky (1976) e Bruner (1987) consideram que a interação social com adultos pode melhorar a qualidade das peças e jogos, embora a maioria dos professores concorde que é importante permitir que as crianças tenham senso próprio e explorem, tomem decisões e corram riscos em seus jogos.

*- Planejamento para jogos:*

Os jogos devem ser planejados em termos de equipe, objetivos de aprendizagem e tempo (para os adultos observarem, interagirem e acessarem o aprendizado). Ao mesmo tempo, devem permanecer abertos e integrados ao currículo. Bennett (1997) descreve como um professor usou um modelo de “planejamento, execução e revisão” para discutir jogo planejado, encorajar as crianças a realizarem conexões e ligações, experimentarem, iniciarem e seguirem idéias que caibam nos planejamentos curriculares dos professores. Shefatya (1990, p. 153) demonstrou que muitas crianças também precisam aprender como jogar, isto é, como dizer qual é o seu papel, como usar objetos como símbolos, como criar situações elaboradas e cooperar.

## **Dimensões sociais, emocionais e cognitivas da descoberta sobre o passado**

Descobrir sobre o passado envolve todos os aspectos da vida humana, e descobertas sobre ele podem não se constituir num processo fácil. Desenvolver um senso de tempo através das histórias, história familiar e visitas a locais históricos envolve muitos aspectos do desenvolvimento pessoal e social, e como as crianças aprendem sobre sua própria cultura e

comunidade, bem como suas semelhanças e diferenças com outros, desenvolvendo um senso de pertencimento.

*a) Habilidades de comunicação*

Essa habilidade requer interação com os outros, gostar de ouvir a língua falada – histórias, rimas, músicas, canções de tempos passados – e também usar a linguagem para recriar papéis, regras e histórias num jogo ou peça, além de explorar novas palavras. Mensurar o tempo envolve contar (velas em bolos de aniversário, meses do ano, tempo longo/curto), ordenar eventos em sequência, resolver problemas numéricos (quanto a sua irmã é mais velha que você?). Descobrir sobre o passado pode requerer mensurações (quão mais pesada é a barra de ferro? quanto há ao redor da parede do castelo?); classificações (velho, novo; semelhante, diferente). Isso pode envolver discussões sobre como as coisas eram feitas, explorar como elas funcionavam, como eram usadas e seus impactos nas vidas das pessoas. Descobrir sobre o passado é o contexto ideal para trabalhar com pais e com a comunidade local.

*b) Peças teatrais*

As peças têm sido elogiadas há muito tempo, por educadores, como o veículo mais rico e poderoso para o aprendizado inicial, proporcionando uma oportunidade esplêndida para as crianças se engajarem com os tempos passados. Winnicot, citado por Bruce (1991, p. 71) sugeriu que os adultos são capazes de se relacionarem com eventos importantes, figuras heróicas, músicas e pinturas, se eles se relacionarem entre eles e se unirem com o que é importante, por meio da peça. Erickson (1965) descobriu que se as crianças são encorajadas a reconstruírem cenas empolgantes de lendas populares através de “vamos fingir uma peça”, elas servem de metáforas para as suas vidas, preocupações e interesses e as ajudam a se engajarem com as principais correntes de emoções que as ligam a outros tempos e lugares. Bruce (1991), descreve como um grupo de crianças de 5 anos ouviu histórias sobre o Príncipe Negro e Rei Arthur, o que as levou a participar de várias peças sobre príncipes e princesas. Por exemplo, Hannah, 5 anos, e Toni, 3 anos, utilizaram um roteiro rudimentar sobre São Jorge e o Dragão como base para uma peça. Este autor também relatou como um professor adicionou asas a um pônei de brinquedo para recontar a história de Pégasus. Garvey (1977) enfatizou a importância da peça que reconstrói

histórias sobre outros tempos e lugares, já que isso envolve diálogos experimentais e permite que as crianças explorem emoções, relacionamentos e situações, tempos e lugares fora de suas experiências.

*c) O passado e o desenvolvimento de um senso de identidade*

Desenvolver uma consciência do passado no contexto de nossas próprias vidas, por meio de histórias sobre o passado mais distante, é importante para a compreensão de quem somos, como nos relacionamos com os outros e sobre as semelhanças e diferenças entre nós. Isso permite que possamos entender a maneira pela qual as pessoas se comportam e possibilita entender suas ações, como elas podem sentir e pensar, por que as coisas acontecem. Tal discussão envolve valores centrais. É essencial que, desde o começo, as crianças aprendam a discutir histórias criticamente, pois “Histórias são o reservatório secreto de valores: mude os indivíduos das histórias e a vida da nação e diga a eles mesmos, e você muda os indivíduos e as nações” (OKRI, 1996). Discutir histórias também desenvolve a imaginação, um aspecto do desenvolvimento do pensamento infantil que, às vezes, é ignorado (MEADOWS, 1993). Crianças pequenas estão se tornando mais capazes de recontar e modificar histórias tradicionais, de forma que elas integrem suas próprias experiências. Descobrir sobre o passado, então, torna-se uma contribuição importante ao desenvolvimento pessoal, social e emocional. Auxilia as crianças a respeitarem culturas, ter consciência da sua própria e a considerar as consequências das ações.

*d) Planejamento e avaliação*

Sugestões para planejamento a longo prazo, da Foundation Stage to Key Stage 1, são relatadas em Cooper (2002, p. 142-3). Essa grade demonstra como alguns elementos-chaves do pensamento histórico, tais como conceitos de tempo e mudança, fazer inferências de fontes e entender porque fatos do passado diferem, podem ser desenvolvidos de formas mais sofisticadas com o avançar da idade das crianças. No entanto, discute-se que, pelo fato de existirem muitas variáveis nesse processo (fontes – uma foto ou lenda popular – e questões de diferentes níveis de complexidade), não há um modelo linear claro de progressão na compreensão histórica. A pesquisa disponível é limitada (ver, por exemplo, Lee, 1996) e demonstra que interpretar o pensamento além das respostas surpreendentes das crianças é igualmente complexo. Exemplos de planejamento a médio prazo para 1ª. e 2ª. série, bem como discussões relacionadas a isto, são fornecidas por

Cooper (2006) e novamente em Cooper (2002, p. 129-173), sustentadas por estudos de caso e exemplos de trabalhos das crianças. Christine Cooper (2002, pp.152-167) e Seward e Robson (em Cooper 2004b), fornecem mais exemplos de planejamentos a longo e médio prazos e resultados de trabalho desde o maternal até os 8 anos de idade.

### **Seqüência de discussões que ilustram o desenvolvimento do raciocínio histórico**

Um dos principais fatores de uma abordagem construtivista de descoberta sobre o passado é que isso envolve o desenvolvimento de argumentos pela criança, para defender um ponto de vista, ouvir argumentos de outros, ser preparado para mudar aquele ponto de vista e reconhecer que pode não existir uma única resposta certa. Existem, é claro, limites impostos pela imaturidade das crianças e pelo limite de seus conhecimentos, mas estes fatores conseguem ilustrar como seu raciocínio é baseado no que elas conhecem sobre a vida. É o desenvolvimento desse processo que é importante, mais do que uma resposta necessariamente correta.

#### *a) Crianças de 4 anos raciocinam sobre continuidade e mudanças ao longo do tempo*

Um relato nos permite discutir algumas questões a este respeito: Sam e seus amigos estão conversando sobre mudanças, a invenção da eletricidade, mudanças nas lojas, roupas, casas. Sam diz: – *Eu não uso mais roupas como aquelas porque não vivo nos tempos antigos, mas vi um carro antigo subindo aquele morro e eu não via esse carro naqueles tempos.* (Em outras palavras, algumas coisas mudam e outras não). James e seus amigos estão falando sobre artefatos (ou objetos) antigos: barras de ferro, máquina de escrever, e assim por diante. James disse: – *Eu gostaria de voltar no tempo e ver como era.* Seu amigo disse que tinha pena de quem usava essas coisas, mas James explicou: – *As pessoas que usavam se sentiam sortudas, porque não conheciam nada diferente. Meus filhos terão novos brinquedos para brincar e irão olhar para os meus brinquedos como coisas do passado.* Isto também revela algum pensamento elaborado.

*b) Crianças de 5 anos raciocinam sobre a validade dos fatos*

Trata-se de crianças (FARMER e HEELEY, 2004) que leram uma série de histórias de validades diferentes sobre o passado e foram questionadas, ao final de cada história, se achavam que aquilo era verdadeiro ou não. Após ouvir a história de Grace Darling, a filha de um faroleiro que havia ajudado seu pai a resgatar pescadores durante uma tempestade, no século XIX, Katie desenhou sua própria experiência como resposta: – *Eu acho que não pode ser verdade porque os pescadores não teriam saído na tempestade, e a Grace também não. Era perigoso e seu pai teria ido sozinho. Meu pai não me teria levado junto numa tempestade.* Após ouvir a história de São Jorge e o Dragão, questionado se achou que era verdadeira, Harry disse: – *Eu vi fotos de dragões em livros e eles estavam vigiando fossos. Os dragões devem ter existido, como os dinossauros, mas agora não existem mais.* Hannah pensou que – *Poderia ter sido como o monstro do Lago Ness, que vive na Escócia.* Robert vai sair de férias para ver isso. Daniel pensava que – *A história foi inventada na Inglaterra e São Jorge era valente.* Ele parece estar tentando expressar a idéia de que é uma lenda que exprime valores simbólicos.

Após outra lenda sobre o rei Arthur, Richard disse que era definitivamente verdadeira, porque – *Eu sei que existiram cavaleiros e castelos tempos atrás.* Sandy viu de outro ângulo – *Nossa rainha vive num castelo e tem guardas especiais.* Ben pensou que tinha visto na TV, enquanto Harry argumentou que – *Se alguém escreveu é porque deve ter acontecido.*

Após ouvir uma história de ficção - Bill e Pete foram Nilo abaixo – Ayodele concluiu que *foi há muito tempo. Minha avó nasceu há muito tempo, ela mora na África e ela nasceu antes da guerra. Eu acho que o crocodilo é velho porque ele é enrugado como a vovó. A esfinge é muito velha, mas parece nova porque foi limpa. Eu vi um programa na TV sobre isso.*

*c) Crianças de 7 anos fazem inferências sobre fonte visual*

Estas crianças estavam estudando a II Guerra Mundial (COOPER, 2002, p. 106). Elas estão falando sobre uma foto que o professor mostrou, que era do casamento dos seus avós, em 1943. Elas dizem: “*Quase todos na foto estão vestindo uniformes – Você pode enxergar as asas no uniforme dele – Estavam vestindo roupas de soldado – Eles não tinham muito dinheiro na guerra – Eles não podiam ter roupas novas – Ela está vestindo*



*um vestido normal como você usaria numa festa – Ela tem um pequeno buquê de flores e está sem véu – Elas tinham vestidos curtos para que pudessem correr para os abrigos.” Depois as crianças escreveram, por conta própria, para fazer inferências sobre como esses adultos eram motivados a casar. Alguns resultados merecem registro: “Eles queriam ser felizes e fazer o melhor de suas vidas – Eles queriam ter memórias felizes antes que morressem – É como ‘Home and Away’, quando Blake quis casar com Meg antes que ele morresse. E Ted e Rita em ‘Coronation Street’...”*

*d) Crianças de 9 anos discutem um artefato, sem a presença de um adulto*

Este grupo de crianças de 9 anos aprendeu, em aulas, os tipos de perguntas que deveriam fazer sobre fontes históricas (COOPER, 2006). Estão aptas para transferir sua compreensão desse processo quando conversam em pequenos grupos, sem a presença de um adulto. A discussão foi gravada em fitas cassetes. Estão discutindo um pedaço de capacete da Idade do Ferro, encontrado no Rio Tamisa. Esse extrato da transcrição mostra como eles desenvolvem idéias. Eles primeiro consideram como foi feito e por que, depois passam a considerar o que isto deve ter significado para as pessoas que fizeram e usaram o objeto (COLLINGWOOD, 1939): – *Fizeram com muito cuidado – Usaram um molde e rebites – Tinham as ferramentas certas – Eles podiam sentir o cheiro do metal – Eles também tinham armas, escudos e espadas. Eu desenhei um no British Museum – Pra que era isso? Proteção na batalha – Eles lutavam por comida – Ou se era um inverno rigoroso, por gado. Ou para cortar o milho do inimigo se não tivessem suficiente – Poderia ser para cerimônias – Pode ter sido dada por valentia na batalha – Algumas coisas foram encontradas no Tamisa. Pode ter sido uma oferta para a deusa das águas – Pode ter sido usado em trocas/comércio – Nós aprendemos sobre Julio César que usavam ferro em varas ou moedas para trocar. Poderiam ter trocado por mais metais – O que isso significava para essas pessoas?” Seus padrões podem ter significado algo como “Longa vida para nossa tribo” – Ou pode ter sido um capacete mágico para usar na batalha - Ou que a nossa tribo é a tribo dos cavalos.”*

Observa-se que as crianças estão aplicando o conhecimento que aprenderam durante o tópico para fazer observações e deduções, depois sugestões sobre o que não era conhecido, com base também nas informações e conhecimentos que possuíam. Quanto mais sabiam sobre a vida naquele tempo, mais sugestões faziam.

## Concluindo

Se respeitarmos as formas de pensamento da criança em crescimento, se formos atenciosos o suficiente para traduzir material em suas formas lógicas, desafiando o suficiente para estimular a criança para que avance, então é possível introduzir, numa idade inicial, idéias e estilos que, mais tarde, o tornarão um homem educado. (BRUNER, 1966)

Ainda temos um longo caminho para atingir isso. Essa citação tem 50 anos. Mas espero que, agora, devamos dizer “pessoa educada”!

## REFERÊNCIAS

AUDIGIER, F.; AUCKENTHALER, Y.; FINK, N.; HAEBERLI, P. *Leçons d'histoire a l'école primaire*. Le Cartable de Clio, Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire. Lausanne: Loisirs et Pédagogie, 2002.

Ayi Kwei Armah. In: FRYER, P. *Black people in the british empire: an introduction*. London: Pluto, 1989.

BAGE, G. *Narrative matters: teaching and learning through story*. Lewis: Falmer Press, 1999.

BENNETT, N.; WOOD, E.; ROGERS, S. *Teaching through play: teachers' thinking and classroom practice*. Buckingham: Open University Press, 1997.

BORRIES, B. Von. Political attitudes and decision. In: \_\_\_\_\_.; ANGEVIK, M. (Eds.). *Youth and history. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Korber Stifung, 1997.

BRUCE, T. *Time to play in early childhood education*. Sevenoaks: Hodder and Stoughton, 1991.

BRUNER, J. S. *Towards a theory of instruction*. 7. ed., Harvard, Mass: The Belknap Press of Harvard University, 1975 (1. ed. 1966).

\_\_\_\_\_. *The culture of education*. London: Methuen, 1996.

COLLINGWOOD, R. G. *An autobiography*. Paperback 1972. Oxford: Oxford University Press, 1939.

COOPER, H. Concepts, modelos, raisonnements. In: AUDIGIER, F. (Ed.). *Actes du huitieme colloque sur les didactiques d'histoire, de la geographie, de l'education civique et des sciences economiques sociales*. Paris: Institute Nationale des Recherches Pedagogiques, 1998. p. 220-223.

\_\_\_\_\_. History: finding out about the past and the language of time. In: \_\_\_\_\_.; SIXSMITH, C. (Eds.). *Teaching across the ages 3-7: curriculum coherence and continuity*. London: Routledge, Falmer, 2002. p. 153-167.

\_\_\_\_\_. *The teaching of history in primary schools*. 4. ed. London: David Fulton, 2006.

\_\_\_\_\_. *History in the early years*. 2. ed. London: Routledge Falmer, 2002.

\_\_\_\_\_. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

\_\_\_\_\_. O pensamento histórico das crianças. In: IV JORNADAS INTERNACIONAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA. BARCA, I. (Ed.). Para uma educação histórica de qualidade. *Actas...* Braga: Universidade de Minho, 2004a. p. 55-76.

\_\_\_\_\_. (Ed.). *Exploring time and place through play*. London: David Fulton, 2004 b.

DONALDSON, M. *Children's minds*, London: Fontana, 1978.

ERIKSON, E. H. *Childhood and society*, London: Penguin, 1965.

GARVEY. *Play, the developing child series*. London: Collins Fontana, 1977.

LEE, P. J. Children making sense of history, *Education 3-13*, v. 24, n. 1, p. 13-19, 1996.

MEADOWS, S.; CASHDAN, A. *Teaching styles in nursery education: final report to SSRC*. Sheffield: Sheffield City Polytechnic, 1983.

\_\_\_\_\_. *The child as thinker: the development and acquisition of cognition in childhood*. London: Routledge, 1993.

OKRI, B. *Birds of heaven*. London: Phoenix, 1996.

PAOLA, T. *Bill and Pete go down the Nile*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

SHEFATYA, L. Socio-economic status and ethnic differences in socio dramatic play: theoretical and practical implications. In: KLUGMAN, E.; SMILANSKY, S. (Eds.). *Children's play and learning perspectives and policy implications*. New York: Teachers' College Press, 1990.

SIRAJ-BLATCHFORD, I.; SYLVA, K.; MUTTOCK, S.; GILDEN, R.; BELL, D. *Researching effective pedagogy in the early years, research report n. 356*. Annesley: Department for Education and Skills, 2002.

SHMIDT, M. A.; BRAGA GARCIA, T. M. F. *Recriando histórias de Campina Grande do Sul*. Curitiba: UFPR/Prefeitura de Campina Grande do Sul, 2003.

StOBART, M. Tensions between political ideology and history teaching. To what extent may history serve a cause, however well meant? The Standing Conference of European History Teacher Association, Bulletin 6, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of psychological processes*. Harvard University Press, 1976.

Texto recebido em 16 fev. 2005

Texto aprovado em 17 nov. 2005